

## UM PANORAMA SOBRE O ACOLHIMENTO DE CRIANÇAS IMIGRANTES NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CÁCERES – MT: DESAFIOS E PERSPECTIVAS

\*\*\*

## AN OVERVIEW OF THE RECEPTION OF IMMIGRANT CHILDREN IN THE MUNICIPAL SCHOOL SYSTEM OF CÁCERES-MT: CHALLENGES AND PROSPECTS

Vânia Regina Silva Costaldi<sup>1</sup>  
Elisandra Benedita Szubris<sup>2</sup>

**Data de recebimento do texto:** 10/05/2024

**Data de aceite:** 05/06/2024

**Resumo:** Este artigo é resultado de uma reflexão sobre o acesso de imigrantes infantis na rede municipal de ensino no município de Cáceres-MT, em que nos detemos a tomar conhecimento sobre as políticas voltadas para o acolhimento de alunos estrangeiros e como se organiza o processo de matrícula nas escolas. Apresentamos dados do Comitê Intersetorial de Acompanhamento de Políticas Públicas para a população migrante, Apátrida e Refugiada – COMPAR/Cáceres-MT, junto à Secretaria Municipal de Educação de Cáceres-MT e as Leis Federais., tais como o art. 205 da CF/88; a Lei nº9394/1996 (LDB); a BNCC; a Lei de Migração nº13.445/2017; analisados à luz de pressupostos teóricos que discutem sobre políticas linguísticas, linguagem e identidade tais como Hall (1994), Souza Santos (2006), Moita Lopes, Bagno (1999, 2017, 2020), Bortoni-Ricardo é(2009), Lagares (2018), Macedo-Karim (2012) e outros. Com este estudo, pretendemos expor um panorama das ações de acolhimento e políticas linguísticas locais com vista a compreender o cenário atual de integração e inclusão do público estrangeiro nas escolas da cidade.

**Palavras-Chave:** Imigrantes. Políticas de Acolhimento. Glotopolítica. Formação do Professor.

**Abstract:** This article is the result of a reflection on the access of child immigrants in the municipal school system in the municipality of Cáceres-MT, in which we learn about the policies aimed at the reception of foreign students and how the enrollment process in schools is organized. We present data from the Intersectoral Committee for Monitoring Public Policies for the Migrant, Stateless and Refugee Population – COMPAR/Cáceres-MT, with the Municipal Department of Cáceres-MT and the Federal Laws, such as article 205 of the CF/88; Law No. 9394/1996 (LDB); the BNCC; Migration Law No. 13,445/2017; analyzed in the light of theoretical assumptions that discuss language policies, language and identity such as Hall (1994), Souza Santos (2006), Moita Lopes, Bagno (1999, 2017, 2020), Bortoni-Ricardo é (2009), Lagares (2018), Macedo-Karim (2012) and others. With this study, we intend to present an overview of reception actions and local language policies in order to understand the current scenario of integration and inclusion of the foreign public in the city's schools.

**Keywords:** Immigrants. Reception Policies. Glotopolytics. Teacher Training.

---

<sup>1</sup> Doutoranda em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade do Estado de Mato Grosso. E-mail: vania.costaldi@unemat.br

<sup>2</sup> Pós-Doutoranda em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade do Estado de Mato Grosso. E-mail: elisandra.benedita@unemat.br

## 1 Introdução

Com a expansão dos fluxos migratórios nas regiões de fronteira do Brasil, o tema sobre o acolhimento de imigrantes infantis passou a ser pauta em muitos espaços.

Diante do histórico de imigração na/da cidade de Cáceres-MT surgiu a curiosidade por esse tema. Essa curiosidade foi aguçada quando tivemos acesso a um vídeo disponibilizado no *Youtube*, intitulado *Como lidar com a dificuldade na adaptação dos filhos no Canadá*<sup>1</sup>, em que uma mãe brasileira apresentava as dificuldades enfrentadas pelos seus filhos em relação à língua local. Reflete-se que, chegar à escola, frequentar e adaptar-se a um ambiente diferente do qual se estava habituado, e sem o conhecimento da língua, pode provocar um estranhamento significativo na vida da criança, mas, diferentemente disso, se houver um processo de acolhimento que contribua para uma efetiva integração, as dificuldades poderão ser minimizadas. Analogamente ao vídeo, vimos a possibilidade de refletir sobre essa situação na cidade Cáceres, por se constituir como uma das principais regiões na fronteira Brasil/Bolívia.

Assim, a proposta deste artigo é refletir sobre o acolhimento de imigrantes infantis na rede municipal de ensino da cidade de Cáceres-MT, observando as políticas linguísticas instauradas e demais ações que buscam condições de integração desses pequenos imigrantes.

Para ilustrar as nossas discussões, apresentamos dados sobre a imigração em Cáceres apresentados pelo Comitê de Imigrantes e *Ata de alunos com nacionalidade estrangeira no ano letivo* (2023) da Rede Municipal de Ensino de Cáceres-MT. Como fundamentação teórica, olhamos para o acolhimento de imigrantes infantis, principalmente, pela ótica da Glotopolítica, Lagares (2018), e sob o conceito de Identidade, Hall (2006).

## 2 Cáceres: Fragmentos da História

Popularmente chamada de Princesinha do Paraguai, Cáceres é uma cidade que está localizada na região sudoeste de Mato Grosso, a 210 quilômetros de Cuiabá, a capital do estado e faz fronteira com o país Bolívia, mais especificamente com a cidade de San Matias, situada a 90 quilômetros de Cáceres, e do município de Porto Esperidião. Sua área territorial abrange os distritos de Caramujo, Horizonte D'Oeste, Vila Aparecida e Nova Cáceres (antiga Sadia), totalizando 24.612 km<sup>2</sup>.

De acordo com Reis (2021), Cáceres é “um dos maiores municípios brasileiros, e superior à área do Estado de Sergipe e quase cinco vezes maior que o Distrito Federal” (REIS, 2021 *apud* CONTE, 2006, p.47). Essa relação fronteiriça faz com que o fluxo migratório do país vizinho, Bolívia, aumente gradativamente, tendo em vista o interesse dos bolivianos dessa região em se instalar nos comércios locais, de forma informal, a maioria na modalidade ‘camelô’, fazendo com que existam os *camelôs brasileiros* e os *camelôs bolivianos*, ambos convivendo, pacificamente, nesse espaço de comércio popular.

Ao longo dos tempos, essa relação com o país vizinho foi se estreitando cada vez mais, fazendo surgir, devido às relações no comércio local, uma associação voltada para os camelôs brasileiros e, conseqüentemente, também para os camelôs bolivianos. Conforme conta Arruda (2000), esse comércio era considerado ilegal há vinte anos, foi preciso que as autoridades repensassem o modo de atuar desses camelôs, sob pena de prejudicar o comércio formal. Assim, os camelôs brasileiros tiveram de pagar uma taxa mensal à prefeitura (não era imposto), para poder se instalar na área do que era chamado de ‘camelódromo’, embora esse

espaço já tivesse recebido outros nomes antes (Shopping Paraguai, Shopping Center do Paraguai, Paraguaizinho e Camelódromo).

Ainda, essas pessoas se organizaram e compraram uma área onde hoje estão montadas as suas lojas, criaram uma *associação dos camelôs*, como forma de garantia dos interesses e para organizar a atividade. Entretanto, os camelôs bolivianos somente poderiam participar dessa nova organização se buscassem a legalização de seus documentos, como o passaporte.

Narramos esses fatos para ilustrar o artigo e compreendermos uma das formas do imigrante boliviano (do país vizinho) chegar e ficar no país. Embora outros povos também surjam, os bolivianos são aqueles que mais ficam. Parte daí a necessidade de um olhar voltado para essas pessoas que, embora busquem mudar a qualidade de suas vidas, podem ficar à margem da sociedade se as autoridades não pensarem em políticas de inclusão.

### **3 Movimento Pendular: fluxos migratórios**

O movimento migratório é um fenômeno constitutivo da história da humanidade, mas só agora o Brasil tem vivido essa experiência com maior intensidade. Dados do boletim do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF, 2016) apontam que o número total de pessoas vivendo fora de seu país de nascimento (voluntários ou involuntários) atingiu o número de 224 milhões de pessoas, sendo que 31 milhões são crianças, e o número de menores de 18 anos em migração ou refúgio chega a aproximadamente 50 milhões. Entretanto, com o aumento das motivações para essas imigrações acontecerem, tais como conflitos sociais, religiosos, políticos, catástrofes naturais, guerras, a tendência é que esses números cresçam ainda mais, impulsionados por esses fatos. É uma experiência complexa para quem vive, e são desafios que os estados e municípios precisam enfrentar, face à dificuldade desses imigrantes no acesso ao emprego, educação e saúde.

Todo esse fluxo migratório no Brasil ganhou mais força em 2010, conseqüentemente, o aumento na inserção de crianças e jovens nas escolas de educação básica resultou em um contínuo movimento social. O censo do IBGE registrou 18,8 mil bolivianos com mais de dezesseis anos de residência na região metropolitana de São Paulo, em 2010, entretanto, estima-se que o número seja bem maior, visto que os imigrantes sem documentos não respondem ao questionário do censo, e no município de Cáceres (MT) não é diferente. Imigrantes bolivianos, venezuelanos, espanhóis, são os que mais adentram às unidades escolares da rede municipal, conforme veremos mais a frente, embora as escolas estaduais também estejam passando por esse fluxo.

Nesse cenário de deslocamentos, muitos imigrantes trazem com eles as suas famílias e, uma vez instalados na cidade, procuram ter uma estabilidade, matriculam os filhos nas redes de ensino disponíveis, normalmente, redes públicas devido à escassez de recursos. O atendimento de serviços básicos como saúde, educação e assistência social, tem se tornado um desafio para os municípios de fronteira, p.e., nas cidades de Cáceres, Porto Esperidião, e até mesmo Corumbá, no Mato Grosso do Sul. E, entre os problemas suscitados, está a falta de documentação para a regularização de questões mais burocráticas como os documentos pessoais para matrícula nas instituições de ensino.

Para melhor compreensão, mencionamos a lei que instituiu a Migração, Lei nº13.445 de 24 de maio de 2017, que dispõe sobre os direitos e os deveres do migrante e do visitante, regula a sua entrada e estada no país e estabelece princípios e diretrizes para as políticas públicas para o imigrante. Segundo essa lei, *imigrante é pessoa nacional de outro país ou apátrida que trabalha ou reside e se estabelece temporária ou definitivamente no Brasil* (art.

1º, §1º, II). A lei resguarda que a política migratória brasileira seja regida pelos seguintes princípios e diretrizes, dentre outros:

(I) universalidade, indivisibilidade e interdependência dos direitos humanos; (V) promoção de entrada regular e regularização documental; (VI) acolhida humanitária; (IX) igualdade de tratamento e de oportunidade ao migrante e a seus familiares; (X) inclusão social, laboral e produtiva do migrante por meio de políticas públicas; (XI) acesso igualitário e livre do migrante a serviços, programas e benefícios sociais, bens públicos, educação, assistência jurídica integral pública, trabalho, moradia, serviço bancário e seguridade social; (XVI) integração e desenvolvimento das regiões de fronteira e articulação de políticas públicas regionais capazes de garantir efetividade aos direitos do residente fronteiriço; (XVII) proteção integral e atenção ao superior interesse da criança e do adolescente migrante.

De acordo com a matéria da rádio Senado (2023), dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) apontam que:

Nem 6% dos municípios com imigrantes possuem uma estrutura para gestão migratória, e a maioria dos estados e municípios não têm servidores ou cidadãos que conheçam as condições sanitárias, econômicas, de saúde e educação da população migrante. Além disso, foi apontada a dificuldade de comunicação enfrentada por imigrantes e refugiados no Brasil. Muitas vezes, o profissional da saúde se comunica com o estrangeiro por meio de aplicativos de celular, o que limita o atendimento. Os participantes ressaltaram que seria importante não só a ofertas de cursos de português, mas também a construção de abrigos específicos para receber os imigrantes. **A integração dos filhos dessas pessoas nas escolas foi outro ponto de destaque, inclusive para evitar casos de preconceito e xenofobia.** Pensando no ambiente escolar, o coordenador do Fórum Nacional de Conselhos e Comitês Estaduais para refugiados, apátridas e migrantes, Roberto Portela, alertou sobre a necessidade de **aplicar estratégias de integração que vão além de investimentos financeiros.** (grifos nossos)

Diante dessa realidade, causou-nos a curiosidade por saber como estavam as matrículas de alunos estrangeiros no município de Cáceres, mais especificamente, na Rede Pública de Ensino; além disso, verificar quais as estratégias estão sendo pensadas para esse fenômeno presente na fronteira de Cáceres, visto que a presença de imigrantes na cidade é muito frequente, e o fato de ser uma cidade-gêmea com San-Matias – Bolívia, torna a situação mais urgente.

Para o Ministério da Integração Nacional *idades-gêmeas são municípios cortados pela linha de fronteira, que apresentam grande integração econômica e social com países vizinhos.* Segundo o Instituto de Pesquisa Econômica (IPEA, 2019) existem critérios para reconhecer uma cidade como sendo ‘idades-gêmeas’, dentre eles: a) o potencial de integração econômica, social e cultural; b) movimentos, fluxos e dinâmicas entre as duas localidades; c) dependência e complementaridade funcional; d) desenvolvimento regional e grandes infraestruturas; e) problemas característicos de fronteira; f) experiências de gestão compartilhada; g) interculturalidade e cidadania local; g) e base populacional.

Essa nova configuração da cidade de Cáceres, faz-nos refletir sobre o comportamento da sociedade e das autoridades diante dessa realidade. Com isso, em 2021, iniciou-se no município a implantação do Serviço Especializado de Abordagem Social (SEAS), na Unidade Centro de Referência Especializado de Assistência Social – CREAS – sendo atendidos 133 migrantes internacionais, de acordo com cronograma de abordagens diurnas e noturnas.

Na Casa de Passagem<sup>ii</sup>, no ano de 2022, os imigrantes que passaram por Cáceres foram:

**Quadro 1 – Imigrantes que passaram pela Casa da Passagem em Cáceres-MT.**

• 22 Venezuelanos
• 03 Peruanos
• 04 Argentinos
• 06 Colombianos
• 04 Bolivianos
• 01 Chileno

Fonte: Dados do Comitê de Imigrantes, Apátridas e Refugiados

Observa-se no quadro 1 que quatro (04) bolivianos passaram pela Casa de Passagem, mas não foram computados aqueles que residem na cidade indocumentados, ou seja, sem documentação completa. Frente a isso, em 2022, foi realizada a 1ª Roda de Diálogos sobre Migrações em Cáceres – MT, coordenada pela Secretaria Municipal de Assistência Social e Cidadania, em parceria com o Centro de Referência de Direitos Humanos – CRDH-Setasc/MT, em parceria com a Organização Internacional do Trabalho (OIT) e Pastoral para Migrantes, tendo, dentre outros encaminhamentos, o principal que foi a criação de um grupo de trabalho permanente e intersetorial, o Comitê Municipal. Assim, não demorou para se publicar o Decreto nº 98/2023, que criou o Comitê Intersetorial de Acompanhamento de Políticas Públicas para a População Migrante, Apátrida e Refugiada – COMPAR/Cáceres-MT, um órgão consultivo e propositivo, vinculado administrativamente à Secretaria de Assistência Social e Cidadania de Cáceres-MT. Surge então, ‘uma luz no fim do túnel’ que abre caminhos para as reflexões sobre a situação dos imigrantes na cidade, sendo feito um levantamento junto à Secretaria Municipal de Educação (SME), para verificar o número de alunos matriculados na rede básica de ensino que têm origem estrangeira.

Abaixo, apresentamos dados do relatório de março de 2023, contendo a relação dos alunos com matrícula ativa na rede de ensino à época, embora esse cenário tenha mudado ao longo do mesmo ano, pois, com o redimensionamento<sup>iii</sup> das escolas municipais e estaduais, a maioria dos estudantes imigrantes que cursavam o ensino fundamental (rede municipal) passaram para as escolas do estado.

**Quadro 2:** Ata de alunos com nacionalidade estrangeira no ano letivo de 2023 – Rede Municipal de Ensino de Cáceres-MT

Pré-Escola da Rede Básica Municipal						Ensino Fundamental II da Rede Básica Municipal							
M	F	Urb.	Rur.	Boliviano	Outras	M	F	Urb.	Rur.	Boliviano	Outras		
5	4	4	5	6	3	29	13	16	26	38	V 01	E 02	EUA 01

**Legenda:** M-masculino F-feminino; Urb. Urbana Rur. Rural; Outras: V-Venezuela; E-Espanha; EUA-Estados Unidos.  
Fonte: (Quadro baseado nos dados coletados junto à SME/Cáceres-MT – março/2023)

O quadro 2 mostra como esses pequenos imigrantes estão, aos poucos, ocupando lugares nas escolas. É um índice significativo para um município com 89.681 habitantes, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), dados de 2022.

Podemos observar que temos um número maior de imigrantes bolivianos, o motivo pode ser a proximidade do país vizinho (Bolívia) e a fronteira com o Brasil, tendo acesso à Cáceres pela cidade San Matias, a 1256 km por estrada.

Outro dado importante mostrado no quadro é que, com o redimensionamento das escolas, alunos estrangeiros que estavam no Ensino Fundamental II migraram para a rede estadual de ensino, ficando na rede municipal apenas os que estavam na Educação Infantil (Pré-Escola) e no Ensino Fundamental I. Com base nisso, podemos compreender que as escolas de responsabilidade do município somente poderão receber os imigrantes na faixa etária de 4-5 e de 6-10 anos, tendo em vista o processo de redimensionamento e o regime de colaboração entre Estado e município.

Retomando o que diz o artigo 205 da Constituição Federal de 1988,

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Frente a essa determinação legal, as escolas municipais, não podem negar a matrícula para a criança imigrante, ainda que a família, no ato da matrícula, não cumpra com toda documentação exigida, visto que nem sempre as famílias têm os documentos em mãos e isso acaba gerando pendências nas unidades escolares.

Dados coletados pelo Comitê de Imigrantes em Cáceres apontaram problemas de falta de documentação de crianças matriculadas na rede pública de ensino. Esse levantamento foi realizado no primeiro trimestre de 2023, e pelo relatório fornecido pela Secretaria Municipal de Educação, ainda há muitas crianças indocumentadas. Muitos pais realizam as matrículas, mas deixam pendências de documentos na escola, por exemplo, a certidão de nascimento.

De acordo com o Comitê, para resolver a situação acima, se o intuito for o de obter o Registro Consular de Nascimento, é viável que a pessoa procure o Consulado boliviano no Brasil por ser mais próximo do que o Consulado brasileiro na Bolívia, visto que ele fica na cidade de Santa Cruz de La Sierra-Bolívia, e a distância dificulta o deslocamento das famílias hipossuficientes para fins desses registros.

Depois de refletir a problemática, o procedimento inicial adotado para minimizar o problema dos documentos foi judicializar por meio de Processo Administrativo Judicial (PAJ), abertos pela Defensoria Pública da União (DPU) da cidade, para que cada caso seja apreciado pela Justiça Federal do município, na tentativa de regularizar a situação. Por isso a urgência na emissão da certidão de nascimento das crianças, afinal, esse é o primeiro instrumento de cidadania, sem ele, o acesso aos direitos à saúde, educação, assistência social, dentre outros, fica fragilizado. Não esgotado, o tema continua sendo objeto de discussão, enquanto políticas públicas.

A cidade de Cáceres, por estar nas rotas migratórias do país, participou das discussões sobre política migratória no Brasil na *Rede Nacional de Cidades Acolhedoras: Construindo territórios de cidadania*, evento que aconteceu no Distrito Federal, no ano de 2023, e oportunizou um debate sobre os desafios enfrentados por gestores municipais para o acolhimento de pessoas migrantes, refugiadas e apátridas.

A presença de representante do município nos debates insere Cáceres nas discussões, e, enquanto cidade fronteira, dá a ela o seu papel de destaque em um espaço para análise sobre migrações, tanto de bolivianos como outros povos, bem como uma compreensão maior e mais aprofundada sobre os fluxos migratórios dentro do próprio município.

#### 4 Um panorama dos desafios no acolhimento de crianças imigrantes: identidade e adaptação

Como abordado anteriormente, embora a legislação brasileira assegure educação a todos, isso não é suficiente para termos de fato uma satisfatória política de inclusão das crianças imigrantes, uma vez que a única língua ensinada formalmente nas escolas é a língua portuguesa, sendo a língua inglesa a língua adicional. Na educação infantil da rede pública de ensino, a única língua de instrução é a língua materna, a língua portuguesa, haja vista que o percurso de escolarização de um aluno acontece por etapas, e o sistema educacional brasileiro é constituído por níveis e modalidades de ensino. No nível da Educação Básica temos a Educação Infantil que atende creches (0-3 anos) e pré-escolas (4-5 anos); o Ensino Fundamental I e II; e o Ensino Médio. No outro nível, temos o ensino Superior.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº9.394/96 regulamenta o que tem estabelecido e assegurado na Constituição Federal vigente. A premissa para a Educação Básica (EB), conforme preceitua o art.22 da Lei é “(...) desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhes meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (BRASIL, 1996).

A Educação Infantil é a primeira etapa da EB, quando se tem o início do processo educacional. Segundo a LDB, em seu art. 29, a Educação Infantil tem como finalidade “(...) o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, completando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996). Obviamente, as figuras primárias, família e amigos, desempenham um papel fundamental nesse processo de formação da identidade dessas crianças e jovens.

Retomamos essas passagens da lei para que possamos lembrar da importância dessa fase da criança, lembrando que a obrigatoriedade no país é a de que ela seja matriculada em uma instituição de ensino a partir dos quatro (04) anos de idade, em que o eixo norteador da educação infantil são as interações e as brincadeiras. A etapa do Ensino Fundamental é mais longa porque vai dos 6 aos 14 anos de idade, ou seja, 9 anos de duração, e tem como objetivo principal “a formação básica do cidadão”, dividida em duas fases: *anos iniciais e anos finais*, organizada em cinco áreas de conhecimento. Como dito, cabe ao município, a partir do redimensionamento, a formação na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental I.

Para tanto, as escolas devem ser um espaço de interação, aprendizagem e de inclusão; os alunos, sem distinções ou discriminações, devem ser matriculados e receber condições estruturais e pedagógicas suficientes para que desenvolvam sua cidadania.

Falar desse modelo de ensino é importante para que possamos refletir a questão dos imigrantes a partir dessa política de educação, p.e., o que vem sendo feito para os imigrantes que chegam à escola e iniciam um processo de formação na língua portuguesa. *Como fica a língua materna dessas crianças?* Devemos considerar que, normalmente, elas usam a própria língua para se fazerem entender, ou se calam, e isso pode levar ao isolamento, ao ‘silenciamento’ dessa criança, visto que ela se constitui e constrói sua identidade pela/na língua.

Para Hall (2006), a identidade só torna uma questão quando está em crise, quando algo que se supõe como fixo, coerente e estável é deslocado pela experiência da dúvida e da incerteza, ela não existe senão contextualizada, como um processo de construção e que pressupõe o reconhecimento da alteridade para sua afirmação.<sup>iv</sup>

Isso nos lembrou uma passagem do autor sobre ‘crise de identidade’, para ele:

[...] O que denominamos “nossas identidades” poderia provavelmente ser melhor conceituado como as sedimentações através do tempo daquelas diferentes identificações ou posições que adotamos e procuramos “viver”, como se viessem de dentro, mas que, sem dúvida, são ocasionadas por um conjunto especial de circunstâncias, sentimentos, histórias e experiências única e peculiarmente nossas, como sujeitos individuais. Nossas identidades são, em resumo, formadas culturalmente (HALL, 2006, p. 26-27).

Nesse sentido, a cultura, por meio de suas diferentes manifestações e instrumentos, produz novas subjetividades e novas formas de ser, estar e entender o mundo. Afinal, todas as fronteiras da identidade não são fixas, estão sempre sendo reconstruídas, sem nunca poder afirmar que se compõe de um tecido por inteiro, mas sim, um conjunto de retalhos superpostos<sup>v</sup>.

Na visão do autor, na modernidade líquida, as identidades são cada vez mais fragmentadas e fraturadas, multiplicadamente construídas ao longo de discursos, práticas e posições. Nessa perspectiva, a identidade emerge do diálogo entre os conceitos e definições representados para nós pelos discursos de uma cultura e pelo nosso desejo de responder aos apelos feitos por estes significados (HALL, 2000).

Em que pese o reconhecimento do direito à educação dos imigrantes, a barreira da língua pode ser a primeira dificuldade, daí pensar que a formação cultural de uma criança dentro de uma sala de aula, sem conhecer a língua que está sendo falada, pode causar inseguranças e provocar interferências na construção dessa identidade.

Nessa vertente, Bagno (2017), no seu *Dicionário Crítico de Sociolinguística*, conceitua identidade como sendo “a representação social que o indivíduo constrói acerca de seus grupos de pertencimento e de referência, de maneira que sinta incluído em certas comunidades e excluído de outras [...]”.

Para Souza Santos (1994)<sup>vi</sup>, “identidades são, pois, identificações em curso”, e isso mostra o seu caráter dinâmico, relacional e de construção. Ou seja, vamos sendo introduzidos à cultura por meio das figuras primárias, com as quais nos identificamos e elas vêm carregadas de afeto.

A discussão sobre identidade poderia se estender aqui, mas redimensionamos a discussão para falarmos sobre os desafios e barreiras que se impõem tanto para o imigrante quanto para os professores que os acolhem. Muito embora exista um arcabouço normativo protetivo, no sentido de a escola proporcionar um acolhimento justo, humano e digno aos imigrantes infantis, na prática, os desafios apresentados são cotidianos.

Para ilustrar esse nosso posicionamento, apresentamos abaixo uma citação do artigo intitulado *Desafios do trabalho escolar e do currículo na escola pública: interfaces com o efeito do território periférico*, publicado na revista *Currículo sem Fronteiras* (2018), que narra algumas experiências e relatos de professores sobre a percepção de suas funções e ações no cotidiano escolar:

Os depoimentos evidenciam as inúmeras tarefas que assumem em detrimento das atribuições de planejamento de aulas e da docência. A ampliação e a diversificação de trabalho sem precedentes e uma agenda altamente complexa inclui, por exemplo, atendimento de necessidades urgentes de alunos e familiares, mediação de conflitos e tragédias na comunidade escolar, busca e integração de alunos infrequentes, substituição, inclusive em outras áreas, de colegas ausentes ou em licença, reorganização das atividades e constante replanejamento de aulas por conta de interrupções de dias letivos, entre outros. Ao mesmo tempo em que foi constatada uma forte sensação (e muitas vezes frustração) de instabilidade, descontinuidade e de poucos avanços, as equipes gestoras e os professores assumiam, diuturnamente, o



trabalho árduo e perseverante de tentar prosseguir com o trabalho escolar, construindo um currículo local e situado que pudesse contemplar as possibilidades de aprendizagem naquelas condições específicas.

Esse relato evidencia a realidade de muitas escolas, onde os professores enfrentam o desafio de repensar o planejamento de suas aulas e docência, inserindo a pauta do acolhimento de imigrantes e a gestão escolar tendo de adaptar os currículos mediante as especificidades locais. Além disso, combater o preconceito social e linguístico é tarefa essencial, visto serem fatores que podem levar a não aceitação desses estrangeiros pela comunidade escolar<sup>vii</sup>.

Tomando por base o pensamento de Bortoni-Ricardo (2004, p.78):

a tarefa educativa da escola, em relação à língua materna, é justamente criar condições para que o educando desenvolva sua competência comunicativa e possa usar, com segurança, os recursos comunicativos que forem necessários para desempenhar-se bem nos contextos sociais em que interage.

A autora diz, ainda, que “[...] é papel da escola, portanto, facilitar a ampliação da competência comunicativa dos alunos, permitindo-lhes apropriarem-se dos recursos comunicativos necessários para se desempenharem bem, e com segurança, nas mais distintas tarefas linguísticas” (BORTONI-RICARDO, 2012, p. 74).

Nesse contexto, para melhor entendermos o conceito de ‘acolhimento’, trazemos o documento orientador CGEB/NINC sobre *Estudantes Imigrantes: Acolhimento* (2021, p.08):

Acolhimento é um princípio que deve nortear todas as práticas pedagógicas na Escola, deve ser cultivado entre os estudantes, familiares e servidores de modo que possam, desde o primeiro contato, perceber as oportunidades que a escola oferece, permitindo a integração e a convivência social de todos, a partir do diálogo e trocas de experiências.

O acolhimento é uma ação pedagógica intencional, organizada e estruturada, uma vez que na escola convivem pessoas que possuem diferentes trajetórias pessoais e culturais e este é o momento para refletirmos sobre essas diferenças para criarmos relações sociais saudáveis e justas. É de responsabilidade de toda a comunidade escolar, contudo, a equipe gestora tem um papel relevante na organização da escola e na promoção de uma Cultura de Paz que prime pelo acolhimento dos estudantes.

Esse direito ao acolhimento está assegurado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9394/96), e se fundamenta na cidadania e dignidade da pessoa, previstos na Carta Magna, pressupondo a igualdade, liberdade, pluralidade, diversidade, respeito, justiça social, solidariedade e sustentabilidade. Outrossim, sem a integração da criança imigrante no ambiente escolar, sem o domínio da língua, fica difícil a compreensão, a adaptação, o aprendizado e a interação com os professores e as demais crianças, visto que são comportamentos, costumes e valores diferentes dos seus.

Por ser a Língua Portuguesa a *língua de instrução no Brasil*, o ensino dela torna uma celeuma diante da normatividade dessa língua padrão. Afinal, para ensinar a língua portuguesa é preciso atentar para as normas gramaticais. Então, *como fazer isso sem ferir os direitos do imigrante à educação? Como lidar com o contato entre as línguas?* Daí o surgimento dessas reflexões sobre acolher e incluir esses imigrantes a uma nova vida.

Moita Lopes (2006), em seu livro *Linguística Aplicada Interdisciplinar*, considera que é preciso ampliar as investigações nessa área (LAI), produzindo conhecimento para que

possamos entender a complexidade das situações com as quais nos deparamos no cotidiano, e isso somente será possível se o pesquisador se colocar em convergência de diferentes áreas de investigação, tais como sociologia, antropologia, história, geografia e outras.

No Brasil, as tentativas de muitos gramaticistas de tornar a língua pura, homogênea, estática, cristalizada, até mesmo ‘inatingível’, é uma ilusão, a prova disso é que somos um país miscigenado, contribuições de outras línguas (contatos linguísticos) acontecem o tempo todo, sem contar as nossas diversidades culturais que são ricas. Nesse contexto, Bagno e Rangel (2005) afirmam que:

Nesse conjunto de crenças, o que se entende por “língua” é uma entidade homogênea, monolítica, não só exterior ao indivíduo, mas que necessita, inclusive, de ser “protegida” do “mau uso” ou do “abuso” que esse mesmo indivíduo possa vir a “cometer” contra ela. A variação, quando reconhecida, é simplesmente sinônimo de “erro”. (BAGNO; RANGEL, 2005, p. 72)

Os autores tratam de uma visão tradicional da língua(gem), numa perspectiva ‘homogênea, monolítica, e externa ao indivíduo’. De certo modo, é uma crítica às políticas linguísticas que promovem uma visão normativa e prescritiva da língua, desconsiderando as diversidades existentes, para sim impor um padrão único como correto. E isso tem implicações nas políticas educacionais que podem reforçar a ideia de ‘erro’, de que não existem outros modos de falar, e sim um modo padrão, estático, válido e aceitável, desconsidera outras variedades e expressividades culturais, e isso acaba contribuindo para o aumento das desigualdades sociais.

Para Bagno (2009),

[...] o que aconteceu, ao longo do tempo, foi uma inversão da realidade histórica. As gramáticas foram escritas precisamente para descrever e fixar como “regras” e “padrões” as manifestações linguísticas usadas espontaneamente pelos escritores considerados dignos de admiração, modelos a ser imitados. Como a gramática, porém, passou a ser um instrumento de poder e de controle, surgiu essa concepção de que os falantes e escritores da língua é que precisam da gramática (BAGNO, 2009, p. 64).

Como se pode ver, houve uma mudança na percepção inicial da gramática tradicional. Antes, as gramáticas eram desenvolvidas para descrever e registrar manifestações linguísticas espontâneas de escritores famosos, renomados, que serviam de modelos a serem imitados. Com o passar dos tempos, as gramáticas passaram a ser consideradas instrumentos de poder e controle, passaram a normatizar a língua, impor regras e padrões prescritivos, às vezes, arbitrários, em nome de uma norma culta, daí a concepção de que os falantes e escritores precisam dela para se orientar e usar a língua de maneira adequada.

Sabemos que isso é histórico, um modelo de língua que foi construído ao longo de século, e passa pelo processo de criação de uma língua nacional, do monolingüismo, na conseqüente (tentativa) exclusão das línguas existentes ou variedades não legitimadas. É o Estado e suas normas reguladoras, de ditar o que é certo ou errado; e, se é político, acaba sendo uma discussão polêmica. Mesmo assim, não é possível fechar os olhos para as diversidades que despontam.

Para Silva (2022 *apud* Oliveira, 2016, p.63),

as práticas linguísticas de fronteira estão relacionadas às múltiplas interações entre falantes de línguas distintas que estão diariamente sob atuação do *soft power* dos Estados para “(...) homogeneizar linguisticamente a população dentro do território, isto é, para “monolingualizar” os cidadãos em particular e os habitantes de modo geral” que representariam os “não-cidadãos”, que para o autor, significam uma “contra-força” que “(...) multilingualiza o espaço de circulação e vida na fronteira”. A fronteira carrega sentidos paradoxos de proteção, insegurança, de contenção, de passagem, de afastamento, de aproximação, de (des)controle que permeiam os contatos linguísticos entre os “cidadãos brasileiros” e os “não-cidadãos”, isto é, os estrangeiros. (grifos do autor)

Quando se fala em práticas linguísticas na fronteira, não há como negar a tensão existente entre a tentativa do Estado em homogeneizar a língua e a diversidade linguística naturalmente presentes nesses espaços fronteiriços, que, como disse o autor, carrega significados paradoxais, e esses sentidos costumam influenciar os contatos entre línguas, entre cidadãos brasileiros e os chamados ‘não-cidadãos’, ou seja, os estrangeiros.

Nesse cenário, Lagares (2018)<sup>viii</sup> afirma,

Esse conflito é tão intenso porque as elites econômicas brasileiras interessam a manter um modelo de língua muito afastado da língua usada realmente, como um elemento de extinção, uma espécie de reserva de mercado, quanto mais afastado das práticas reais, mais difícil é o acesso e o domínio da norma padrão, e as oportunidades que esse domínio da norma proporciona vão ficar em poucas mãos.

Assim, as práticas e interações entre falantes de línguas diferentes causam essa tensão, esse conflito, porque as políticas linguísticas estão, de certo modo, ligadas às dinâmicas de identidade e poder; manter a variante padrão como modelo ideal de língua, de prestígio, é o interesse daqueles que detêm o controle, e qualquer outro modelo que foge disso é considerado errado. Como a educação no país ainda sofre seus percalços, o acesso ao domínio da língua ‘cultura’ passa a ser privilégio de poucos.

Enfim, a realidade social é complexa. Temos comunidades diferentes, com características próprias, assim como recebemos essas pessoas de outros países também com características diversificadas. Não estamos falando aqui apenas das diversidades linguísticas por região, estado, comunidades com suas peculiaridades na fala ou variedades na língua. Falamos aqui de uma mudança do país de origem, daí ser necessário reconhecer e respeitar para uma integração, local e global, e, parafraseando Lagares (2018), para promover uma integração dessa na vida, em relação ao global e local, teremos consequências glotopolíticas, assunto que retomaremos mais adiante.

Para ilustrar, no site do *Museu da Língua Portuguesa*, encontramos heranças linguísticas que surgiram com a imigração, visto que quando os imigrantes chegam, tanto adultos como crianças, eles assimilam novos vocábulos, expressões e modos de falar de outros lugares, um exemplo é a palavra italiana *ciau*, muito usada pelos brasileiros na forma *tchau*; embora tenha sido um vocábulo copiado dos imigrantes italianos, que o usam para saudar alguém na chegada ou despedida, o brasileiro usa o termo com frequência nas despedidas.

Isso serve para mostrar a dinamicidade da língua, e como as influências de ambos, brasileiros e imigrantes, trazem contribuições significativas para o nosso modo de falar. Em termos de integração, não é fácil para o imigrante sobrepor uma outra língua a sua. Como já foi dito, isso pode levar a criança a uma ‘crise de identidade’, sentindo excluída daquele lugar,

não pertencente ao grupo. Afinal, o processo migratório em si é estressante, pois decorre de várias rupturas, daí a necessidade de uma reorganização das pessoas envolvidas para que a solução aconteça à medida que há uma inserção/adaptação dessas no novo ambiente.

## 5 O destino dos fluxos migratórios

Conforme o *site* G1 (2015)<sup>ix</sup>, os haitianos lideraram o ranking de chegada no Brasil em dois anos consecutivos, seguidos pelos bolivianos, colombianos, argentinos, chineses, portugueses, paraguaios e norte-americanos. Isso prova que em 2015 já estava aumentando as migrações no país, e Cáceres, cidade do interior do estado de Mato Grosso, também começou a receber esses imigrantes.

A Lei de Migração, não contemplando políticas linguísticas, iniciativas populares de ensino de português - como língua de acolhimento (PLAc) - têm buscado suprir as demandas e as necessidades de comunicação dos imigrantes. A língua está indiretamente relacionada à adaptação e à (re)integração dos imigrantes ao novo país. (SILVA E JÚNIOR COSTA, 2020).

Em 2023, dada a importância desses fluxos migratórios, a Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), juntamente com o Consulado Del Estado Plurinacional de Bolívia em Cáceres, ofertaram um curso básico de português para a comunidade boliviana, com o objetivo de promover a integração e a autonomia de migrantes bolivianos na cidade de Cáceres, hoje, cidade-gêmea. O curso ofertado tem aulas para o aprendizado de Língua Portuguesa, na modalidade presencial e on-line, com atividades assíncronas e uso do Duolingo<sup>x</sup>.

De acordo com o Portal da Universidade, o curso é resultado de uma parceria de cotutela em doutoramento entre Unemat e Universidade Complutense de Madri (UCM), com parceria direta com o Consulado *del* Estado Plurinacional de Bolívia em Cáceres-MT-Brasil; Associação de Residentes Bolivianos de Mato Grosso – ARBOL\_MT; o Centro de Línguas Ameríndias (CLAM); Centro de Ensino de Línguas e Linguagens da Fronteira Oeste de Mato Grosso (CELLFroest); e a Associação de Professores de Línguas da Fronteira Oeste do Mato Grosso (APLFRON-MT), com a meta de trabalhar em conjunto em um espaço de ensino, pesquisa e extensão, voltado para a oferta de cursos de línguas. Em termos teóricos, o curso se baseia na perspectiva bakhtiniana de Mikhail Bakhtin (1953), que afirma ser a linguagem situada como o lugar de constituição das relações sociais, portanto, *é na e pela* interação que se estabelecem e se produzem discursos e não apenas comunicações, já que todas as condições sociais e históricas em que o ato comunicativo ocorre são consideradas como partes integrantes da interação.<sup>xi</sup>

Quando se fala em social tem a ver com as desigualdades sociais existentes, que, segundo Lagares (2018)<sup>xii</sup> “essa polarização sociolinguística que existe no Brasil tem a ver com o normalismo social, é a mesma maneira que acabar com o preconceito linguístico, acabar com o normalismo social é uma questão política muito mais ampla”. Ambos, normalismo social e preconceito, estão, de certa forma, interligados e são complexos. O primeiro impõe padrões sociais; e o segundo estigmatiza o modo de falar.

Para Cáceres e San Matias, por serem cidades-gêmeas e municípios cortados pela linha de fronteira, seca ou fluvial, integrada ou não por obra de infraestrutura, é necessário regulamentar e estabelecer acordos de cooperação bilateral, pois há um grande potencial de integração econômica e cultural entre essas cidades, podendo ou não apresentar a unificação da malha urbana com a cidade do país vizinho. Essa definição é necessária pois, há crescente demanda desses municípios por políticas específicas por serem fronteiriços e importantes para a integração sul-americana<sup>xiii</sup>.

Embora as políticas públicas para o acolhimento dos imigrantes estão começando a acontecer, isso não é suficiente para atender as demandas das salas de aula. Ou seja, ainda não se fala em uma política voltada para o professor que acolhe os *imigrantes da rede básica de ensino*. E para reafirmar a importância desse acolhimento, trazemos um trecho publicado na *Revista Iberoamericana de Educación*<sup>xiv</sup> (2019):

Os filhos(as) de imigrantes não escolheram essa condição, pois são forçados a deixar seus lares, suas referências, seus amigos e raízes em função da necessidade e/ou desejo que seus pais tiveram em buscar um país “melhor” e com mais oportunidades, ainda que houvesse a condição de provisório, naquilo que se torna na maior parte das vezes, definitivo em suas vidas.

Como dizia Mia Couto, no livro *Terra Sonâmbula* (2007), “trazemos oceanos circulando entre nós”. Pensar esse fenômeno das migrações ao redor do mundo é complexo. Questões econômicas, políticas, conflitos étnicos, religiosos, terrorismo, tráfico humano, dentre outros, são questões que têm acentuado a mobilidade social, de modo que, nos tempos atuais, lidar com as fronteiras, com crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade, com famílias sem perspectiva de futuro, e outras intempéries, torna a temática do acolhimento de imigrantes infantis uma necessidade urgente, por serem elas as mais vulneráveis nesse processo de migração. Elas precisam do apoio dos adultos - pais, professores, colegas de sala etc - para poderem se adaptar à nova cultura e enfrentar a barreira linguística, a discriminação, em certas situações, para escapar da violência e opressão de seus países de origem.

Para ilustrar, em 2020, 15 milhões de crianças foram deslocadas de seus países de origem. O número equivale a 41 mil meninos e meninas que saíram, por dia, de seus países, segundo dados da UNICEF.<sup>xv</sup>

## **6 Uma visão glotopolítica na formação do professor**

A Base Nacional Comum Curricular (2017) tornou obrigatório o ensino da língua inglesa nos anos finais do Ensino Fundamental e deixou de lado o ensino do espanhol, língua importante para Cáceres devido à proximidade com os países vizinhos que a falam. De certo modo, o ensino plurilíngue se viu prejudicado com a reformulação das políticas linguísticas e matrizes curriculares, sobretudo, com a revogação da Lei nº 11.161/2005.

Os dados do Comitê mostraram que há uma circulação de imigrantes que transitaram pela Casa da Passagem do município de Cáceres nesses últimos anos, dentre eles vinte e dois (22) venezuelanos, três (03) peruanos, quatro (04) argentinos, seis (06) colombianos, quatro (04) bolivianos e um (01) chileno. Frente a essa realidade, faz necessário fixar um olhar para as políticas linguísticas que atendam esse tipo de demanda. Os imigrantes fronteiriços, os bolivianos, são aqueles que mais fixam moradia na cidade e matriculam seus filhos nas escolas públicas, na maioria das vezes, indocumentados ou com documentação incompleta (quadro 1 e 2), assim como esses os imigrantes venezuelanos, argentinos e espanhóis buscam abrigo na Casa da Passagem e ajudam a aumentar essa demanda para o ensino de línguas para estrangeiros.

Daí a necessidade de investir na formação de professores nas escolas públicas voltada para o ensino de línguas estrangeiras para imigrantes.

Para refletir essas questões, aludimos um termo usado pelo linguista Lagares (2018)<sup>xvi</sup>, “ativismo linguístico”, que se refere à intervenção de diversos agentes sobre a realidade

linguística. Segundo o estudioso, existem várias formas de ativismo, p.e., minorias linguísticas que reivindicam a sua língua, sua oficialização; a linguagem não sexista, linguagem inclusiva (movimento feminista que iniciou na década de 60/EUA); a linguagem neutra, e tantos outros movimentos.

Portanto, qualquer mudança social, intervenção política, processo social e/ou histórico, tem efeitos glotopolíticos.

Assim, a glotopolítica, segundo Lagares (2018),

é uma abordagem da linguística em que trata de todos os fatos da linguagem em que a ação da sociedade toma a forma do político, e isso diz respeito tanto a ação dos estados nacionais, que tem essa capacidade de planejamento sobre a realidade multilíngue do próprio estado nacional, mas diz respeito também às próprias práticas de linguagem. Dessa perspectiva, **todo falante é um agente glotopolítico, quando alguém corrige outra pessoa em relação ao modelo de norma que ela tem na cabeça, isso é uma intervenção glotopolítica.** (grifos nossos)

Essa vertente glotopolítica de pesquisa foi proposta pelos sociolinguistas franceses - L. Guespin e J.B. Marcellesi, 1986, *Pour la glottopolitique* -, e o termo serviu para designar as diversas abordagens que uma sociedade faz da ação sobre a linguagem, tenha ela ou não consciência disso [...] *a glotopolítica é necessária para englobar todos os fatos de linguagem em que a ação da sociedade reveste a forma do político*<sup>xvii</sup>.

De fato, essas discussões somente foram possíveis a partir da década de 1960, com o desenvolvimento da sociolinguística, e com ela outros estudos como análise de discurso, estudos funcionalistas, teorias da enunciação e outras teorias que focavam em uma realidade situada nas relações sociais. A política linguística, ou abordagem glotopolítica, é interdisciplinar, e existe por conta dessa soma de dados incorporados aos elementos de análise, do histórico. Por isso, temos muitas perspectivas linguísticas que incorporam o histórico e social.

Como vimos no relatório de matrículas dos alunos da rede básica de ensino, ano 2023, existe nas escolas públicas do município alunos de outros países, que falam línguas diferentes, daí a urgente necessidade de políticas públicas voltadas para o ensino da língua do imigrante nas escolas. Como afirma Lagares (2018)<sup>xviii</sup>,

(...) quando a gente pensa em política linguística com políticas públicas, a gente tende a pensar em políticas uniformes para estrutura de um país como o Brasil, quantas administrações públicas, locais, estaduais, mas na verdade o que temos são diversas políticas, muito diversas, sendo aplicadas de diversas maneiras, e isso até mesmo no caso do espanhol vai continuar.

Segundo Lagares (2018)<sup>xix</sup>, o professor quando vai para a escola, em sala de aula, ele é um *agente glotopolítico*, e mais que isso, ele é alguém capaz de modificar e intervir de alguma maneira sobre a cultura linguística dos seus alunos e promover uma determinada visão de língua e de mundo.

Guespin, Marcellesi (1986) afirma que toda decisão que modifica as relações sociais, do ponto de vista linguista, é uma decisão glotopolítica. Não deixa de ser uma prática social, da qual ninguém escapa.

Do ponto de vista sociolinguístico, Macedo-Karim (2012, p.44, *apud* Berutto, 1979, p.135) assinala que “

a aquisição e o desenvolvimento da linguagem, isto é, o progressivo domínio de uma competência sociolinguística cada vez maior é um processo mediante o qual o

**falante passa a ser membro, e se reconhece como tal.** Em consequência disso, a liberdade linguística do indivíduo tem seus limites, mas as normas derivadas do conjunto de hábitos e valores típicos da comunidade são sentidas por esta como caracterizantes, de forma implícita ou explícita. Desse modo, **a aquisição e o desenvolvimento da linguagem é a base da socialização do indivíduo.** (grifos nossos)

Reconhecer-se é uma forma da criança (imigrante) se sentir parte da escola, da sala de aula, e, conseqüentemente, isso vai facilitar o desenvolvimento das suas habilidades linguísticas e a socialização com as crianças nativas. Essa construção social é paulatina, e o professor é um agente de transformação individual e coletiva que deve considerar os aspectos sociais e culturais, e, principalmente, respeitar o uso da língua nas situações reais de uso.

No Brasil, são poucas as instituições de ensino que investem em políticas públicas voltadas para a língua de acolhimento. Podemos citar o projeto o Português como Língua de Acolhimento (PLAC), reconhecido há algum tempo no país, como é o caso do Instituto Federal do Rio Grande do Sul, e o Projeto Língua Portuguesa para Imigrantes e Refugiados, desde 2013; Esse, porém, em 2018 passou a chamar “Língua Portuguesa e cultura brasileira para estrangeiros”.

A Universidade de Santa Catarina (UFSC) também tem o Projeto PLAM – Português como Língua de Acolhimento, que tem como foco a oferta de cursos de extensão voltados para o ensino de português a intercambistas nos programas de pós-graduação da universidade e outros membros da comunidade internacional que desejam aprender o português brasileiro, e os imigrantes com visto humanitário e refugiados, vindos do Haiti ou da Síria.

A Universidade de Brasília (UnB) também possui projetos voltados para a língua de acolhimento, por exemplo o projeto Proacolher: Português como Língua de Acolhimento<sup>xx</sup>, oferecido no Núcleo de Ensino e Pesquisa em Português como Língua Estrangeira (NEPPE). Todavia, essa visão de ‘acolhimento’ precisa expandir para todos os estados e municípios. Políticas linguísticas precisam ser implementadas nas escolas. Ademais, ensinar o imigrante exige uma formação, preparação adequada.

São Paulo tem sido também uma referência pública no assunto quando se trata ensinar o português para o imigrante, o Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos (Cieja) de Perus<sup>xxi</sup>, na zona noroeste da capital, é um exemplo; O Centro de Estudos de Línguas Paulistano (CELP), da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, também, pois, atende não falantes da língua portuguesa para além do uso gramatical do idioma, e os capacita para uso em diferentes áreas. Essas são tentativas de minimizar os obstáculos na integração dos imigrantes com os nativos.

## **7 Palavras Finais**

Dirigindo-nos para o fechamento deste artigo, esclarecemos que o nosso objetivo não foi o de esgotar a discussão sobre o tema, mas principiar uma questão constatada: a existência de uma lacuna entre teoria e prática, que se espera ser minimizadas por ações da sociedade. Há muito o que se investigar para avançar nas discussões sobre as questões dos imigrantes infantis e o acolhimento destas pessoas nas escolas, tendo em vista que os últimos acontecimentos mundiais têm motivado os deslocamentos de pessoas. Trata-se de um tema que interessa às mídias, à política e a estudiosos de diversas áreas, embora muitos se interessem em escrever sobre essa temática, ainda não se vê um número efetivo de políticas públicas e linguísticas em Cáceres-MT voltadas para o público imigrante.

Percebemos que, na prática, a questão do acolhimento de imigrantes está respaldada na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), um documento de caráter normativo que orienta a formulação dos currículos colocando como dimensões fundamentais de uma escola acolhedora o respeito à diversidade, porém, localmente, pouco se fala sobre o assunto. Há uma tentativa dos sociolinguista em chamar a atenção para o fato de que é preciso ser sensível a paradigmas culturais distintos, no sentido de lembrar que não há homogeneidade na língua e que devemos saber lidar com o diferente, com o novo.

Na esfera das políticas linguísticas, vemos, ainda, movimentos incipientes, no entanto, com a criação do Comitê Intersetorial de Acompanhamento de Políticas Públicas para a população migrante, apátrida e refugiada – COMPAR/Cáceres-MT, o município deu um passo à frente como cidade fronteira, iniciou os debates e está buscando alternativas para implantar políticas voltadas para essas pessoas; além disso, tem feito a articulação entre entes federativos para o fortalecimento das políticas, considerando as especificidades e desafios de cada região fronteira, ou, de cada país de origem do imigrante, o que nos dá um fio de esperança.

Um aspecto positivo foi constatado pela parceria da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) com o Consulado Boliviano e outras instituições em ajudar os imigrantes bolivianos adultos, todavia, não localizamos ações que contemplem o público infantil. Vimos, nesse caso, uma emergência em se pensar em políticas dessa natureza voltada para a formação de professores da rede pública municipal de ensino, em um trabalho direcionado aos profissionais da educação que atuam com crianças imigrantes, por meio de propostas de uma política de acolhimento e permanência dessas crianças nas escolas de educação infantil e fundamental I, em consonância com a legislação do município, e que de fato dê o suporte necessário aos filhos dos imigrantes, valorizando a língua materna e a cultura.

Por fim, acreditamos que assumir uma postura crítica diante dessa realidade significa atuar como um agente glotopolítico, preocupado com a realidade social. Não só o professor, aquele que ensina, mas toda a sociedade deve tomar consciência do seu papel político e considerar a perspectiva política no ensino de linguagem.

## 8 Referências

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Sobre as competências de ensinar e de aprender.** In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. (Org.). *Competências de aprendizes e professores de línguas*. 6. ed. Campinas: Pontes Editores, 2014. p 11-34.

ARRUDA, Belia Fantina Bonini Pinto de Arruda. **A designação camelôs em Cáceres: os sentidos nas relações comerciais na fronteira Brasil/Bolívia.** Campinas, SP {s.n.}, 2000.

BAGNO, Marcos; RANGEL, Egon de Oliveira. **Tarefas da educação linguística no Brasil.** *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 5, n. 1, p. 63- 81, 2005. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1984-63982005000100004&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-63982005000100004&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 04 jun. 2020.

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico.** São Paulo: Loyola, 1999.

BAGNO, Marcos. **Dicionário Crítico de Sociolinguística.** 1ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.



BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula**. 6. ed. São Paulo: Parábola, 2009. 110.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Variação Linguística e atividades de letramento em sala de aula**. Revista Internacional de Língua Portuguesa, 1994.

BRASIL. [CONSTITUIÇÃO (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 2016.

CURSINO, Alessandra Carla. **Formação de Professores numa perspectiva plurilíngue para o acolhimento linguístico de estudantes migrantes/refugiados**. Unisinos. Calidoscópico – v.18, n. 2, maio-agosto 2020.

DUARTE DANTAS, Sylvia; UENO, Laura; LEIFERT, Gabriela; SUGUIUR, Marcos. **Identidade, Migração e Suas Dimensões Psicossociais**. REMHU – Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana, vol. 18, nº34, enero-junio, 2010, p. 45-60.

DOCUMENTO ORIENTADOR CGEB/NINC. **Estudantes Imigrantes: Acolhimento**. São Paulo, SP: jul, 2018.

FILHO, Floriano. **Acolhimento de imigrantes e refugiados no Brasil precisa melhorar na maioria dos municípios**. Rádio Senado, 14 set. 2023. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/radio/1/noticia/2023/09/14/acolhimento-de-migrantes-e-refugiados-no-brasil-precisa-melhorar-na-maioria-dos-municipios> Acesso em 24 out. 2023.

GARCIA, C. (2015). **Infância e Diáspora: como sente – e como a escola pode receber – uma criança imigrante?** Portal Aprendiz. Disponível em <https://bit.ly/2m0I5Ot>

GUESPIN, L. MARCELLESI, J.B. (1986). **Pour la glottopolitique**. *Langages*, n.83., p.5-34.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. Guacira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HALL, Stuart. **Quem precisa da identidade?** In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 103-133.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (IPEA). **Refúgio no Brasil caracterização dos perfis sociodemográficos dos refugiados** (1998-2014). Brasília: Ipea, 2017. Disponível em: [http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com\\_content&view=article&id=3086](http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=3086) >. Acesso em: 12 dez. 2017.

LAGARES, Xoán. **Qual Política linguística? Desafios glotopolíticos contemporâneos**. São Paulo: Parábola Editorial. 2018.

MACEDO-KARIM, Jocineide. **A comunidade São Lourenço em Cáceres-MT: aspectos linguísticos e culturais** / Jocineide Macedo Karim. -- Campinas, SP: [s.n.], 2012.

MUSEU DA LÍNGUA PORTUGUESA .

Disponível em <https://www.museudalinguaportuguesa.org.br/as-linguas-imigrantes-no-portugues-do-brasil/> Acesso em 20/11/2023.

QUEIROZ, Tatiane dos Santos de. **A aquisição de segunda língua** (2019), resenha de **Seconde Language Acquisition**: Oxford University Press, 2007.

REIS, Mirami Gonçalves Sá. **Aspectos Sociolinguísticos da Variedade Cacerense**. Cáceres: Unemat, 2021. Tese (Doutorado em Linguística) Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade do Estado de Mato Grosso.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Modernidade, identidade e a cultura de fronteira**. **Tempo Social**; Rev. Sociol. USP, S. Paulo, 5(1-2): 31-52, 1993 (editado em nov. 1994).

SANTOS, Graziella Souza dos. **Recontextualizações Curriculares: uma análise sobre os processos curriculares no âmbito do planejamento e das práticas pedagógicas de ensino dos professores**. Porto Alegre, 2017. 289f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

SANTOS, Graziella Souza dos; GANDIN, Luís Armando. **Políticas Gerenciais Globais e suas Reverberações nas Políticas Locais: um exame a partir da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre**. Revista e Currículum, São Paulo, n.11 v.02 ago.2013. P. 393-408.

SILVA, Fernando Jesus da. **O Contato Linguístico entre o Português e Espanhol na Fronteira Brasil-Bolívia: Um estudo sobre variação lexical**/Fernando Jesus da Silva. Trabalho de Conclusão de Curso (Tese Doutorado). Cáceres, 2022.

SILVA, F. C.; JÚNIOR COSTA, E. **O ensino de Português como Língua de Acolhimento (PLAC) na linha do tempo dos estudos sobre o Português Língua Estrangeira (PLE) no Brasil**. Revista Horizontes de Linguística Aplicada, v. 19, n. 1, p. 125-143, 15 jun. 2020. Disponível em:

< <https://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/view/24117>>. Acesso em: 01 dez. 2020.

SONAI, S. A.; BARBOSA, L. M. de A. **Representações de professores a respeito de imigrantes em idade escolar nas escolas públicas do Distrito Federal**. Revista Horizontes de Linguística Aplicada, vol. 20, n. 1, p. DT1, 2021. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/view/32877>

UNICEF. Fundação das Nações Unidas para Infância, 2016. **Uprooted the growing crises for refugee and migrant children**. Disponível em: <https://unicef.org/brazil>

---

<sup>i</sup> <https://youtu.be/wPjk1LBcuP4> Disponível no Canal do Youtube/instagram @canadamaisqueumsonho

<sup>ii</sup> Um abrigo local, de caráter transitório.

<sup>iii</sup> O processo de redimensionamento da rede pública estadual de ensino foi intensificado a partir de 2020 pelo governo de Mato Grosso, através do Decreto nº 723/2020/MT, junto a diversos municípios, por meio de propostas da Secretaria de Estado de Educação, e visa parcerias e regimes de colaboração para atendimento da demanda escolar, pautado no que dispõe a Constituição Federal e normas educacionais vigentes. O objetivo é redimensionar 100% da rede até o ano de 2024.

<sup>iv</sup> HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. Guacira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

<sup>v</sup> Revista Educar Mais. Stuart Hall: Cultura, identidade e representação.

<sup>vi</sup> SANTOS, Boaventura de Souza. **Modernidade, identidade e a cultura de fronteira**. *Tempo Social; Rev. Sociol. USP*, S. Paulo, 5(1-2): 31-52, 1993 (editado em nov. 1994)

<sup>vii</sup> Baseado no Documento Orientador CGEB/NINC. **Estudantes Imigrantes: Acolhimento**.

<sup>viii</sup> As citações de Lagares estão baseadas na *live* transmitida pelo canal da Parábola Editorial em 12 de julho de 2018, em que ele aborda em 1h15min o tema do seu livro “Qual Política Linguística: desafios glotopolíticos contemporâneos”.

<sup>ix</sup> Matéria publicada no site [g1.globo.com/mundo/noticia/2016/06/em-10-anos-numero-de-imigrantes-aumenta-160-no-brasil-diz-pf.html](http://g1.globo.com/mundo/noticia/2016/06/em-10-anos-numero-de-imigrantes-aumenta-160-no-brasil-diz-pf.html) Acessado em 22.11.2023.

<sup>x</sup> **Duolingo** é um site e aplicativo móvel de aprendizado de idiomas. Gratuito. Os usuários praticam vocabulário, gramática e pronúncia, usando repetição espaçada. Os exercícios podem incluir tradução escrita, compreensão de leitura e fala e histórias curtas.

<sup>xi</sup> Informações extraídas do Portal da UNEMAT ([eventos.unemat.br](http://eventos.unemat.br)).

<sup>xixii</sup> Op. Cit.

<sup>xiii</sup> Diagnóstico feito pelo Centro de Referência em Direitos Humanos de Cáceres – CRDHC/SETASC/MT.

<sup>xiv</sup> Revista Iberoamericana de de Educación [(2019), vol. 81 núm. 1, pp. 167-188].

<sup>xv</sup> Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/142294-15-milh%C3%B5es-de-crian%C3%A7as-foram-deslocadas-de-seus-pa%C3%ADses-de-origem-em-2020-alerta-unesco> Acesso 06/03/24.

<sup>xvi</sup> Op. Cit.

<sup>xvii</sup> Dicionário Crítico de Sociolinguística/Marcos Bagno. 1 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

<sup>xviii</sup> Op. Cit.

<sup>xix</sup> Op. Cit.

<sup>xx</sup> [noticias.unb.br/112-extensao-e-comunidade/4875-projeto-da-unb-que-ensina-portugues-a-refugiados-e-imigrantes-em-vulnerabilidade-cresce-na-pandemia](http://noticias.unb.br/112-extensao-e-comunidade/4875-projeto-da-unb-que-ensina-portugues-a-refugiados-e-imigrantes-em-vulnerabilidade-cresce-na-pandemia)

<sup>xxi</sup> [Cidadeescolaaprendiz.org.br](http://Cidadeescolaaprendiz.org.br)

*O conteúdo deste texto é de responsabilidade de seus autores.*